

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

"Lo común" en la escuela. Imágenes para pensar a partir de una investigación.

Di Scala, Maria.

Cita:

Di Scala, Maria (2010). *"Lo común" en la escuela. Imágenes para pensar a partir de una investigación. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/403>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/odQ>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

magos sin magia. [Hay una] redefinición continua del rol".

Tomando el relato de alguna situación en la que la intervención desde el rol profesional haya sido positiva en su abordaje y/o resolución, seis entrevistados mencionaron intervenciones dirigidas a casos individuales, ligadas a niños con dificultades de conducta/integración, en las cuales se pudo trabajar en equipo desde una articulación intra e interinstitucional dando relevancia al aporte del psicólogo en tanto posibilidad de pensar lo problemático desde otro lugar.

Con referencia a las fortalezas que los profesionales reconocen respecto a su rol, seis entrevistados mencionan que los puntos fuertes están vinculados tanto al trabajo con niños como a la tarea de orientar a los padres. En segundo término se incluye la orientación a docentes, el trabajo grupal. En tanto que la prevención primaria, la orientación vocacional, la intervención en situaciones de crisis y redacción de informes, aparecen como las tareas menos enunciadas.

REFLEXIONES FINALES

En un estudio previo en el que indagamos acerca de la práctica profesional del psicólogo en el campo educativo, (Compagnucci et al, 2009) pudimos apreciar el papel relevante que juegan las demandas de los distintos agentes de la comunidad educativa en la configuración del rol y su correlato en la práctica profesional del psicólogo.

De la información relevada a través de las entrevistas que presentamos en este trabajo se infiere la dificultad que tiene el psicólogo para afrontar/atender/responder a las demandas de los actores en el contexto de la cotidianeidad escolar. Entre las causas de esa baja posibilidad de respuesta la de mayor peso resulta ser la formación de grado, en razón de la dimensión que adquiere la orientación clínica en desmedro de otras áreas de intervención profesional.

Como expresión de ello la perspectiva clínica aparece como fortaleza que se despliega en la consulta individual, en la orientación a padres; sin embargo no resulta apropiada a la hora de intervenir frente a otros requerimientos que se suscitan en el ámbito escolar. Frente a ello el psicólogo interpela sus saberes, los juzga insuficientes, percibe la no adecuación de su respuesta a las situaciones que se le plantean y registra un desdibujamiento de su rol dentro de la institución educativa.

Desde la mirada de este grupo de psicólogos se advierte la necesidad de una capacitación para el ejercicio profesional, más allá de lo que ofrece el circuito académico, específicamente en lo que respecta a los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus trastornos, y al trabajo en red desde la corresponsabilidad intra e interinstitucional. Estas reflexiones cobran significación en momentos en que la comunidad universitaria se encuentra abocada a la revisión de los planes de estudio de las carreras de Psicología con miras a su modificación.

BIBLIOGRAFIA

- CASTRO SOLANO, A. (2004): Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales. *Interdisciplinaria*, 21, 2, pp.117-152.
- CATALÁN, J. (2006): ¿Qué es la investigación en Psicología Educativa? *Revista de Psicología*, Año/ Vol.15, N° 002, Santiago, Chile, pp.181-190.
- COMPAGNUCCI, E. y CARDÓS, P. (2007): "El desarrollo del conocimiento profesional del profesor en Psicología". *Revista Internacional e Iberoamericana de Orientación Vocacional Ocupacional*. UNLP, Vol. N° 7, pp.103-114.
- COMPAGNUCCI, E.; DENEGRÍ, A.; FABBI, V. (2009): "La inserción del psicólogo en el campo educativo: intervención y prácticas en contexto". II Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Psicología. UNLP.
- GARCÍA, L. (2009): "La disciplina que no es: los déficit en la formación del psicólogo argentino". *Revista Psiencia*, 1, (2) 12-23.
- PERRENOUD, P. (2004): *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao. Barcelona.

"LO COMÚN" EN LA ESCUELA. IMAGENES PARA PENSAR A PARTIR DE UNA INVESTIGACIÓN

Di Scala, María

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

"Lo común", se construye en un itinerario vital que se inicia con las relaciones primarias pero que se complejiza con la entrada de un niño a la institución escolar. A partir de los resultados de una investigación sobre procesos de simbolización y prácticas cotidianas en el campo educativo, se proponen imágenes para pensar en qué consiste "lo común" y cómo se configuran desde la escuela. Los momentos de "merienda" en una sala de educación inicial, con niños de 4 años, conformarán el escenario propuesto para el trabajo de análisis de las intervenciones docentes, su influencia y mediación respecto de la configuración de "lo común".

Palabras clave

Intervenciones docentes Simbolización Transmisión

ABSTRACT

WHAT IS "COMMON" AT SCHOOL. IMAGES TO THINK FROM THE RESULTS OF A RESEARCH STUDY

What is "common" is built in a vital itinerary which starts with the first relationships but gets more complex when the child enters the school institution. From the results of the research studies about symbolic processes and everyday routines in educational planning, we propose some images to think about the meaning of "common" and the process of its configuration from school. Mealtime in a four-year-old preschool class will be the proper setting proposed to analyze the teachers' interventions, their influence and mediation towards the configuration of the "common"

Key words

Teachers' interventions Symbolization Transmission

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre "Procesos de simbolización y prácticas alimentarias[i]" comenzó por cuestionarse: ¿Qué cosa significa *comer* para el ser humano?, poniendo en cuestión la relación simbólica existente entre el ser humano y la comida.

El presente trabajo se propone examinar /descomponer algunos de los hallazgos encontrados al analizar las prácticas alimentarias cotidianas dentro del ámbito institucional educativo en una sala de 4 años, como parte de las -experiencias instituyentes-de la subjetividad de los alumnos.

Se focalizará especialmente, en la construcción de imágenes acerca del sentido de "lo común" a partir de las intervenciones y discursos docentes, como modos de *transmisión* del legado cultural.

MARCO TEÓRICO

Partimos de afirmar que *lo que caracteriza al simbolismo humano es que en sus orígenes no tienen ningún objetivo de tomar la realidad exterior* (Bleichmar, S)

También sostenemos que *la alimentación en su origen se inscribe como la vivencia del encuentro con el Otro en tanto orden simbólico y matriz de simbolización* (Aulagnier, P)

Entonces podemos decir que no va a significar a la leche solo en cuanto alimento sino en su vivencia de inscripción de encuentro en tanto orden simbólico que atestigua la marca del encuentro del cuerpo del niño con el Otro[ii].

Será necesaria una oferta libidinal y enunciativa suficiente como para nutrir un psiquismo en desarrollo.

La oferta de significación parental y social y el acercamiento a

objetos y modalidades culturalmente valorados modalizarán de forma absolutamente singular la tramitación que el niño realice con ellos. Dicha tramitación, transformación o en palabras de Piera Aulagnier “**metabolización**”, tendrá su efecto sobre la producción simbólica.

Estos procesos de simbolización serán entendidos como procesos sustitutivos de representación permitiendo diferir la fantasía que caracteriza la actividad primaria del individuo y depositarla parcialmente en representaciones sociales (Aulagnier 1991, Bleichmar 2000, Castoriadis 1989, Kristeva 1997).

Este planteo teórico me permitió articular la problemática de investigación de mi tesis con los lineamientos generales que competen a la psicología educacional.

Se deriva de la idea central: *estos procesos que se inician en la cuna psíquica -relaciones familiares primarias- (Andre Fustier y Aubertel) se continúan en las instituciones por las que transitan los niños principalmente la escuela, como parte del proceso general de socialización.* (Frigerio, G)

“Lo común”, se construye en un itinerario vital que comienza con las relaciones primarias pero que se complejiza a partir de las relaciones exogámicas que tienen lugar generalmente con la entrada de un niño a la institución escolar.

Mediante las prácticas alimentarias, la madre[iii] y los docentes de educación inicial[iv], dan sentido a lo cotidiano, de modo que **comer** trasciende el hecho físico del alimento y se convierte en un lenguaje que se abre a otras significaciones comunitarias. De allí que podemos hablar del legado de la transmisión “*como patrimonio o herencia cultural.*”

INTERROGANTES

- ¿Cómo surgen desde la naturalidad de las salas de inicial jardín las formas de relacionarse y hacer comunidad?
- ¿Cómo se instituyen/ configuran las representaciones simbólicas de “lo común”?

Para todos los entrevistados y encuestados relevados, “la merienda o la dinámica de merienda” tiene relación con los procesos de socialización.

Se pone en relevancia así, el vínculo con otro/s, dicho de otro modo “el lazo social”.

Hay un total acuerdo que es un momento de socialización, un aprendizaje social donde se *aprende a compartir*.

De allí derivan los significantes que se verbalizan:

Compartir (en infinitivo y en sus inflexiones) es el vocablo que registra el mayor número de repeticiones en las desgrabaciones de entrevistas, encuestas y páginas web

Intercambiar y **estar juntos** son modalidades verbales a las que los participantes de esta exploración, les asignan igual valor semiótico que al primero.

Como planteaba al inicio propongo compartir tres viñetas que explicarán las composiciones de distintas imágenes:

E_ ¿La merienda puede ser distinta?

D_ No- no sé. Esta bueno el hecho de que, bueno, hay una sola merienda y esa merienda es para todos aunque no es que cada uno... y por ahí esta bueno el hecho que sepan que tienen que compartir la merienda y que la merienda es la misma para todos los chicos.

E_ O sea que vos pensás que uniformar el tema de la merienda esta bueno?

D_ Si -Si si bueno así como que se yo, como tienen uniforme y ninguno vienen con otra ropa salvo que se haya manchado totalmente, me parece que sí; que es una cuestión de eso de que todos son iguales.

D_ “Yo trabajaba en una colonia antes, donde cada chico se llevaba lo que quería en la merienda, lo suyo y ahí lo único que teníamos para compartir era que nos sentábamos todos juntos. Yo acá, aprendemos a que yo no puedo venir, agarrar mis galletitas y comérmelas al mismo tiempo, porque acá hay otro amigo comiendo y yo.

Se aprende mucho más, es una cosa más solidaria, compartir la misma comida.

Era el tema que no estaba el compartir.

Cada uno traía su bolsita, su gaseosa, su juguito o sus galletitas y las comía él solo. A lo sumo un amigo le pedía una, pero era así.

Acá nos sentamos todos juntos, todos tomamos el mismo té o la misma agua, las mismas galletitas yo lo veo como mucho más SO-LI-DA-RIO.

E_ Si cada uno tomara distintas cosas. ¿Vos pensas que la solidaridad no sería...

D_ Se trabajaría, pero es importante aprender que “yo comparto con mis amigos”. Las galletitas son de todos, no son solo mías, es importante.

D_ “Cuando yo era maestra los chicos traían otras cosas pero era difícil para que lo compartieran”.

“Ahora nada individual todo para compartir”.

“Antes 8 o 10 años atrás cada uno traía lo suyo y su vasito pero ahora se socializa de entrada “para todos”.

“Antes había servilletas pero era un descontrol, no venían limpias y entonces a otra cosa mariposa. Se probó vasito propio por un tema de contagio pero también se complicaba además en los chicos no se verificaron cambios. Era solo para sentirse con algo de cada uno.”

COMPONIENDO IMÁGENES

Los extractos anteriores son representativos de la muestra y del análisis podemos armar las siguientes imágenes

- Se aprende a compartir solo frente a “lo mismo” entendido como idéntico
- Lo diferente, lo diverso, son obstáculos manifiestos que imposibilitan “compartir”
- La uniformidad y la homogeneización de la propuesta permite el intercambio
- Lo igual es sinónimo de solidaridad

Así, a estos alumnos, “lo común” se presenta como: lo igual, lo mismo, lo idéntico y solo en ese terreno se puede pensar el intercambio, el compartir y la construcción de lazos solidarios

Es evidente, descomponiendo el contenido de estas imágenes, que resulta difícil pensar la circulación de novedades y la aceptación de lo distinto como posibilidad de aprendizaje, de inclusión cultural y social de lo diferente.

Considero importante presentarlas para desnaturalizar estas prácticas cotidianas cristalizadas donde se cuelean sentidos muy fuertes y unívocos que seguramente, para muchos de los propios actores, son invisibles.

NOTAS

[i] El material recogido se organizó en base a tres ejes de análisis: *Inscripción simbólica de la oferta alimentaria, Transmisión cultural de las prácticas alimentarias y Subjetivación y aprendizaje de prácticas alimentarias en contextos áulicos*

[ii] Será necesaria una oferta libidinal y enunciativa suficiente como para nutrir un psiquismo en desarrollo.

[iii] o los adultos a cargo de las funciones parentales.

[iv] son temporalmente los primeros

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ FUSTIER, F. y AUBERTEL, F (1998) “La transmisión psíquica en suspenso”, en Lo generacional - Editorial Amorrortu .

AULAGNIER, P (1991) La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado. Bs. As, Amorrortu editores.

BOURDIEU, P: (1997) “Capital cultural, escuela y espacio social”, Ed Siglo XXI, México

CASTORIADIS, C (1998) Hecho y por hacer. Pensar la imaginación, Eudeba, DI SCALA, M (2003) El sabor del saber: una relación entre huéspedes y anfitriones en Psicología en la Educación: Un campo epistémico en construcción. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

HASSOUN, J. (1996). Los contrabandistas de la memoria. Bs. As. Ed. de la Flor LEGENDRE, P: 1996. El inestimable objeto de la transmisión. Lecciones IV. Siglo XXI. México

DE MAUSE, LL (1991) “La evolución de la infancia” Historia de la infancia..

Madrid: Alianza Universidad. p. 15-92

DIDI-HUBERMAN, G., Cuando las imágenes toman posición. Madrid, Edit. Antonio Machado, 2008.

MIRZOEY, N, "Libertad y cultura visual. Plantando cara a la visualización", Brea, José Luis, Estudios visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización. Madrid, Akal, 2005.

SCHLEMMERSON, S (1999) "El tesoro de la simbolización", Revista 0 a 5 la educación en los primeros años. Ediciones Novedades Educativas, Bs.As.

TERIGI, F (2008): "Lo mismo no es lo común: la escuela común, el currículum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común" en Graciela Frigerio; Gabriela Diker (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires: del estante editorial.

ANÁLISIS DE NARRATIVAS DE AGENTES PSICOEDUCATIVOS: DISPOSITIVOS Y MODALIDADES DE ABORDAJE DE LAS VIOLENCIAS EN CONTEXTOS ESCOLARES.

Dome, Carolina; Confeggi, Solange Xoana; Lopez, Ariana UBACYT, Universidad de Buenos Aires

RESUMEN

El objetivo es analizar los modelos mentales que construyen agentes psicoeducativos en relación a situaciones-problema de violencia vividas y abordadas en su práctica laboral en sistemas de actividad escolares. Se administraron Cuestionarios sobre Situaciones-Problema de Violencia Escolar (Erausquin, 2009) a 25 Agentes Psicoeducativos en Contextos de Intervención Profesional en escuelas de nivel primario, secundario, rama especial y organizaciones sociales conexas, en Buenos Aires y La Plata. Se aplicó a la elaboración de datos cualitativos y cuantitativos la Matriz de Análisis Complejo "Dimensiones, Ejes e Indicadores en Modelos Mentales de Agentes Psicoeducativos" (Erausquin, Basualdo, 2005). Se analizan tendencias, convergencias y divergencias temáticas y conceptuales en las narrativas, abriendo interrogantes y problematizaciones. Se entiende a la violencia como una cualidad relacional, que como tal debe ser visualizada en su contexto (Kaplan et al., 2006), lo cual interroga sobre la posibilidad de abordarla en el marco de proyectos educativos, enlazando sus manifestaciones desde una intervención pedagógica pertinente en el campo de actuación psicoeducativa. ¿Se pueden abordar las violencias desde su inscripción en tramas sociales y vinculadas, dentro de las fronteras de las instituciones escolares?, ¿o en los bordes? ¿Puede ser pedagógica la práctica de agentes psicoeducativos?

Palabras clave

Sistemas de Actividad Violencias

ABSTRACT

ANALYSIS OF AGENTS' NARRATIVES PSICOEDUCATIVOS: DEVICES AND MODALITIES OF BOARDING OF THE VIOLENCES IN SCHOOL CONTEXTS.

The aim is to analyse mental models that psycho-educational agents construct concerning situation-problems of violence they experience and face through their work in school activity systems. Questionnaires about Situation-Problems of School Violence (Erausquin, 2009) were administered to 25 Psycho-educational Agents in professional intervention contexts in primary, secondary and special education schools and social organizations concerned with them, in Buenos Aires and La Plata cities. A Matrix of Complex Analysis "Dimensions, Axes and Indicators in Mental Models of Psycho-Educational Agents" (Erausquin, Basualdo, 2005) was applied for working on quantitative and qualitative data. Tendencies, converging and divergent streams in subjects and concepts were focused in the narrations, opening questions and new problems. Violence is understood as a relational quality, that we must visualize in context (Kaplan et al., 2006), questioning the possibility of facing violence problems in the frame of educational projects, binding its forms through a pedagogical intervention, pertinent in the psycho-educational field of activity. ¿Is it possible to face the violences from their inscription in the network of social relations and human links, inside the boundaries of school institutions? ¿Or in the borders? ¿May psycho-educational agency be pedagogical?

Key words

Activity System Violence